The Japan Society of Educational Sociology

教育社会学研究第38集（1983）

わが国における「学級制」の成立と学級の実態の変化に関する研究

濱　名　陽　子

1. 問題設定

現在のわが国の学校教育は，ほとんど学級を単位として行われている。学級は今日では，一般に「学校教育が実際に行われるための単位集団」(1) ないし教授―学習上の組織単位として理解されている。

具体的に，公立義務教育学校の学級編制をみると，年齢と子どもの数のふたつを基準とした編制となっている。年齢の点では，同一年齢の児童・生徒によって編制する学年制をとり，児童・生徒数は，「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」により，一学級の子どもの数の標準が定められている(2)。

ところで，今日の学級単位で行われる教育に対する批判は少なくない。固定的な学級の存在を基礎とする一斉指導が，子どもの学習の個人差に応じきれないという指摘は，現場の教師に多くきかれる。たとえば，麻生と米川が兵庫県と岡山県の公立中学校教員に対して実施した学力遅滞現象に関する調査結果によると，教員が学力遅滞の原因として「強い関係がある」と答えた項目の第2位は，「普通の一斉授業では能力に応じた授業ができないため」というものであった(3)。

一方，学級という集団のもつ教育的意味を積極的に評価する立場も根強い。教育社会学者の間でも，集団のもつ人格形成力や集団思考の重要性が注目され，教科指導，生活指導の両面において望ましい学級づくり論が検討されてきた(4)。

また，実践的関心を必ずしも第一の課題としない学級集団・教授―学習過程の研究においても，集団教育，小集団指導に関する実証的研究や，「社会過程」ないし「集団過程」としての授業の研究という形で，学級の集団としての側面に注目がむけられている(5)。ここでは，集団のもつ力を活用して学級での教育実践を高めようという直接的な意図はないが，学級を集団として把握することにより，社会学的分析の有効性を示している。

今日の学級に対しては，このようにいわば相反する見方があるが，いずれにも共通

東京工業大学

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

するのは，学級を安定した集団とみている点である。それぞれの学校により事情は異なっているが，現在，子どもたちはふつう1年ないし2年の間，同一の学級を構成する。この期間，転校などの特殊な場合を除き，学級間で児童・生徒の入れ替えはない。われわれが，学級での教育の問題を考え，学級に対し社会学的アプローチを試みる場合には，こうした学級集団の状況を前提としている。

ところが，学級という研究対象が集団としての特性をもつという前提は，それほど自明のことではなく，歴史的には比較的新しい現象である。学級なる概念の成立については，西欧ではアリエス（Ariès, P.）などによって[6]，わが国では教育史の分野で検討されてきている[7]。それによると，西欧で学級が最終的な形態を獲得するのは，ようやく17世紀になってのことであり，わが国の場合では，明治中期に「学級」なる概念が初めて一定されたといわれている。

今日の学級のあり方をめぐっての議論が，しかし，学級が今日のような形態をとるに至った歴史的経過をふまえたうえでなされていることは少ない。また，学級に関する社会学的研究においても，研究対象である学級そのものがいかに歴史的に構成されてきたかを問題とすることはほとんどなかった[8]。本稿は，そこで，そうした学級の成立史をたどるなかで，制度上の変遷によってもたらされた実態の変化を，とくに児童の集団の特質および学級の教育機能という点から検討しようとするものである。実態をとらえることはきわめて困難であるが，学級の編制法やそこでの指導法などを説いた本や地方教育史から手がかりを得ようとした。また，学校段階としては，初等教育を対象とする。

2. 「学級」の成立史

児童集団の変化および教育機能の変化を検討するために，まず，その前提となる「学級」制の成立と若干の実態の歴史についてたどっておきたい。

(1) 「学級」前史—等級制—

明治の新しい教育制度発足にあたり，すべての学校に共通する教授—学習編成の原則として導入されたものは，「等級制」である。等級制とは，一定の序列をもつ「階級」（グレイド）によって教育課程を構成し，児童はその階級を一つ一つ昇りつめることによって一定の課程を修了したと認定される制度である。

明治5年の「学制」では，尋常小学を上下の2等に区分し，原則としてそれぞれ4か年の修業期間を定めただけであったが，翌月に「学制」に基づいて文部省が制定した「小学教則」では，その上下2等のそれぞれの小学科をさらに8級に分け，児童は最初第8級に入学してしだいに1級へと進級することを定めている。1級の標準修業期間は6か月とされ，また各等級ごとの教科目の内容，方法，毎週教授時数も配当指定されている。そして，進級の方法は，「学制」の「生徒及試業ノ事」第48章に定めるとおり，唯一試験（試業）によることになっていた。

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

等級の実態としてあげられることは，第1に，各等級における在籍児童数の著しい不均衡，すなわち下位等級への在籍者の集中である。たとえば，青森県の場合，下等小学科の第8級，第7級の児童数の割合は，明治6年が80.2%，13年でも53.2%を占めている[9]。

第2には，同一等級内の児童の年齢構成の多様さである。たとえば，明治10年の広島県の場合，下等小学科第8級の児童の年齢は，3歳7か月から14歳1か月まで，4級の児童は，9歳11か月から16歳までの開きがあったとされている[10]。明治8年の文部省布達第1号により，小学年齢が〝満六年ヨリ満十四年マテ〟[11]と規定されたのであるが，就学勧奨の手段として，学齢外の幼児や青年の入学も容認され，むしろ奨励されており[12]，また等級制本来の性格からしても当然の帰結ではあったといえるだろう。

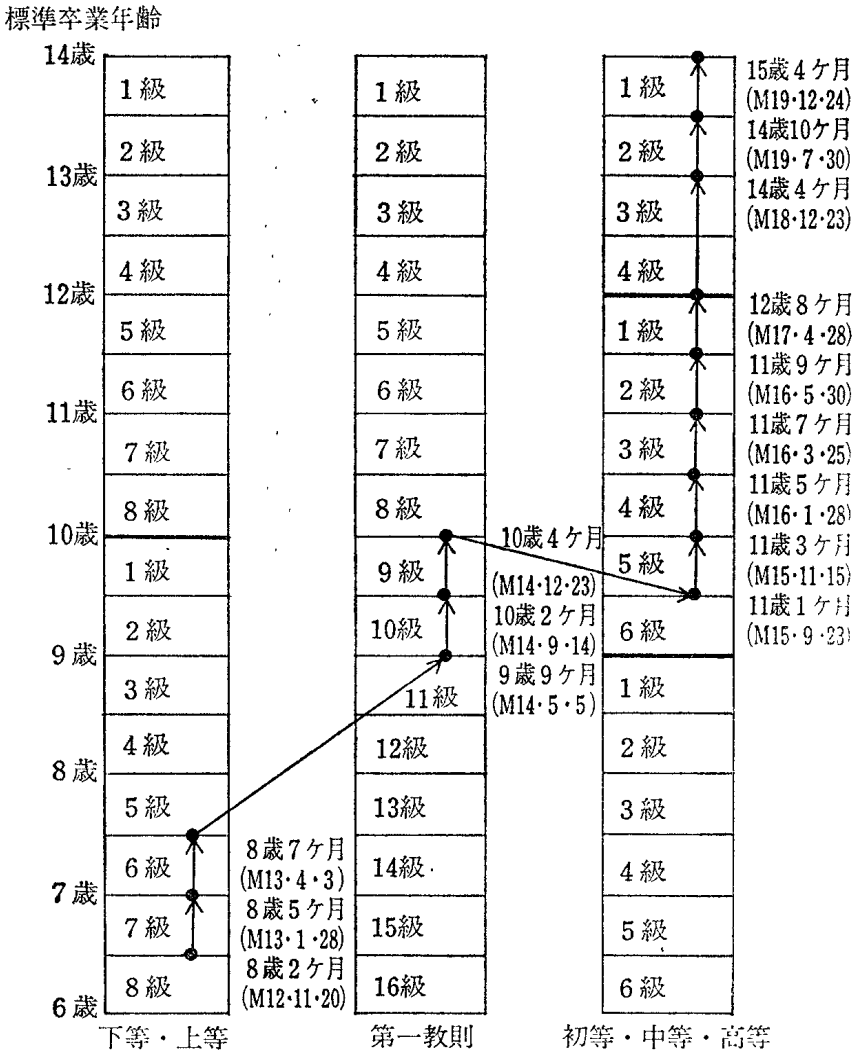

図1　等級制での，一児童の進級の例
『伊那小学校百年史』123—4頁，『長野県教育史　第十巻』より作成

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

すなわち，等級というのは，小学教科に求められる学力水準のグレイドであったわけで，１級の修業期間の６か月はあくまでも標準的な期間にすぎず，個々の子どもによって進級のようすはまったく異なっていたのである。図１は，長野県の上伊那郡の一児童，田中郡十という子どもの卒業証書から，その進級のようすを図示したものである。この児童が入学したときは，学制下の下等小学第８級で，途中に教育令（明治12年９月），改正教育令（明治13年12月）の２度の学制改革を経て，順次新しい教則の等級に編入されながら，明治19年12月に高等科を卒業している。１等級を卒業するのに要した期間は，早ければ２か月位，また遅い場合は１年近くかかっている級もある。東京師範学校編纂の「小学教則」（明治６年５月改定）では，〝教則ニ掲示スル毎級ノ諸課ハ必ス同一ニ習熟セシメ勉メテ同時ニ同級ヲ終ヘシムヘシ〟[13]と説明していたが，実際にはそれぞれの子どもにより学習進度は異なっており，進級のようすもまちまちであった。

こうした等級制は，欧米の技術や文化を早急かつ大量に学習しなければならないという時代の要請に照応した方式であり[14]，さらに人々に，「四民平等」の能力による「競争の時代」がやってきたことを実感させるもの[15]であった。

(2) 等級制の変容

等級制は，明治10年代末から次第に変容を始める。まず，教育現場の実状として「合級」制が登場する。等級制では，「一等級一教師」制が最も理想的な編成とされたが，上位の等級に進級する児童が多くなり，一校あたりの等級数が増加するに伴い，１小学校に16人の教師を配置することは，当時の学区・町村の財政負担能力および教員養成の実状からして到底実行不可能となった[16]。そこで，一教員が複数の等級を担任する「合級」制が普及することになった。ただし，合級制は，あくまでも等級制の一変容態であり，数個の等級を合わせたとしても，個々の等級の区別は画然と保たれていた[17]。

一方，文部省の施策の上でも，合級制が公認ないし推進されるようになっていく。まず明治18年の文部省達第16号において，〝公立小学校ニ於テハ修業期限半箇年ヲ以テ一学級トスヘシ〟〝但特ニ修業期限半箇年ヲ以テ一学級トセントスルトキハ事由ヲ具シテ文部卿ノ認可ヲ経ヘシ〟[18]と命じられている。これは，１か年という修業期間を単位とすることにより，二つの等級の区別を撤廃して一つのまとまりにしており，等級制の編成原則に初めて明確な変更を求めたものである。

さらに，明治19年の文部省令第８号「小学校ノ学科及其程度」において，教員数と児童数とを基準とする授業組織としての「学級」という概念が初めて登場する。すなわち，その第５条において，尋常小学校は80人，高等小学校は60人以下の児童は，教員１人で教授することができるとし，また第６条では，教員２人を置くときは２学級を設け，児童の数が120人以上となるときは３学級とすべしとしている[19]。ここで，「学級」とは，１人の教員が教授しうる児童数を基準とするという考え方が出された

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

わけである。

(3) 「学級」制の成立

従来の等級にかわる教授一学習組織としての「学級」という概念が明確に規定されるのは，明治24年の文部省令第12号「学級編制ニ関スル規則」においてである。そこでは，第1条において，全校児童を1学級に編制するものを単級学校，2学級以上に編制するものを多級学校と名づけ，全校児童を2学級以上に編制するときは，〝児童ノ学力及年齢ヲ斟酌シ学級ヲ別ツヘシ〟としている[20]。この文部省令に関して文部省が発表した説明書によれば，学級とは〝一人ノ本科正教員ノ一教室ニ於テ同時ニ教授スヘキ一団ノ児童ヲ指シタルモノニシテ従前ノ一年級二年級等ノ如キ等級ヲ云フニアラス〟と規定し[21]，学級の編制の基準は，あくまでも児童数に置かれていることを明確に定義している。したがって，〝其一学級ハ一学年ノ児童ヲ以テ編制スルコトアルヘク又ハ数学年ノ児童ヲ合セテ編制スルコトモアルヘシ〟[22]というように，学年（この場合は，かつての等級に類似した概念，すなわち教育課程の序列を示すもの）は，二次的な基準となっている。そして，学級を構成する児童数の基準は，市町村立尋常小学校の場合は70人で，100人まで許容され，高等小学校の場合は60人で，80人までが許容された[23]。

創設当初の学級編制の実態は，ごく少数の大規模校を除いては，複式編制，とりわけ単級の学校が主流を占めていた。たとえば，4年制尋常小学校の場合，3学級以下の学校，すなわち何らかの形で複式編制をとっている学校は，明治28年で80.8%，32年で74.6%と8割近くであり，そのうち単級学校は，28年で35.7%，32年で31.1%を占めている[24]。また，3年制尋常小の場合では，明治28年から32年までの間，95%以上が2学級以下の学校で，うち単級学校が，28年で78.3%，32年で84.3%と大半を占めている[25]。

単級学校が小学校編成の主流を占めた直接的な要因は，経済上の利点，すなわちごく少数の教員と簡易な一教室でこと足りるという点にあった[26]わけであるが，実際に単級学校の実践を指導した人々の間からは，それに教育上の意義づけが行われる。単級編制の学校における教授法や管理法を説いた当時の本には，ドイツの単級編制の方式や理論的裏づけが紹介され，加えて単級学校の教授上，訓練上の利点が述べられている[27]。

たとえば，高等師範学校附属学校編纂の『単級学校ノ理論及実験』のなかでは，単級学校における教授は，〝此必要ナル練習ト此貴重ナル自働トノ慣習ヲ養フニ於テ屈竟ノ好機会ヲ得ルモノ〟[28]と述べられ，1人の教員が数組[29]を同時に担当するために，必要に迫られて自然に「自働練習」の習慣を与えうることが，単級学校の教授上の最大の利点とされている。

しかし，何よりも単級学校は，訓練面において非常にすぐれた編制とされた。まず，1人の教師による一貫した指導が可能であることである。同書では，〝単級小学

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

校ノ最重要ナル得点ハ其組織ノ単一ナル所ニ存セリ実ニ単級小学校ニ在リテハ唯一人ノ教師が萬般ノ事ヲ整理シ児童ハ其修業年間常ニ唯一人ノ教育者ノ意志ニ従ヒ順序立チタル条件ノ下ニ於テ薫陶セラルルナリ〟[30] というように，1人の教師による統一的かつ永続的な影響が及びやすいことを述べている。さらに第2には，生徒相互の関係も，〝年長生徒ハ年少生徒ヲ能ク愛護シ能ク教導シテ恰モ兄弟ノ如ク年少生徒ハ能ク順良ニシテ年長生徒ヲ愛敬スルコト恰モ義妹ノ如シ〟[31] と家族主義的な好結果が生まれ，年長序列による秩序が保たれやすいことがあげられている。

このように，学級制，とくに単級編制の学級は，知育よりもむしろ訓育にとってふさわしい編成であった。学級制の定着の背後には，教育観の変質，すなわち個人の知的啓蒙を重視した教育観から，国家の構成員としての態度と知識の育成を重視する教育観への転換があった[32] ことに注目しておく必要がある。

(4) 「学級」制の展開

さて，単級学校は，資本主義の発展をひとつの背景に就学率が急激に上昇するに伴い，明治33年には尋常科で32%を占めていたのが，45年には8%と減少し[33]，かわって多級編制の学校が主流を占めるようになる。なかでも，学年別学級が可能な4学級以上の学校は，33年には25%であったのが，45年には48%と半数を占めるようになった[34]。

ところで，一つの学校の児童を2学級以上に分ける場合，前述したように法制上では〝学力及年齢ヲ斟酌〟することになっていた。当時の学校経営の方法について解説した書のなかでは，多級小学校の学級編制は，なるべく学力と年齢が等しくなるように行うべきであり，同一学年の児童で1学級を編制する方式が最も望ましいとしている[35]。そしてさらに，同一学年の児童を数学級に編制する場合の方法として，学力平均主義と学力優劣主義の二つの方法があげられている[36]。前者は，学級間で児童の学力を均等にするやり方であり，後者は，マンハイム方式とよばれ，学級内で学力を均等にするいわゆる能力別学級編成である。

これをまとめると，学級編制の基準はまず第一に「児童数」である。そして，一つの学校に基準数以上の児童がいる場合には，まず「学年」で分け，さらに1学年を分ける必要があるときは，「学力」を考慮して編制するしくみになっていた。なお，学力と異なる観点の基準として「性別」があるが，性別は低学年の場合は基準とはならない。

このように，多級学校での学級編制は，まず「学年」を基準としてなされるようになった。そして重要なことは，この「学年」には，かつてのような教育課程のグレイドという意味はなくなり，「年齢」と同義となったということである。わが国で学年別学級がなぜ定着したのか，という問題はきわめて興味深いテーマであるが，本稿では検討しえない。

ただ，学年別学級の浸透は，進級法の変化と切り離して考ええないことはまちがい

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

ない。明治33年の小学校令改正に伴って出された施行規則の23条で，〝小学校ニ於テ各学年ノ課程ノ修了者若ハ全教科ノ卒業ヲ認ムルニハ別ニ試験ヲ用フルコトナク児童平素ノ成績ヲ考査シテ之ヲ定ムヘシ〟となり[37]，卒業・修了試験が廃止された。そして，学年末に平素の成績の集約として，その学年での成績が評価されることになったから，児童は1年間を通して同じ学年に留まることになった。しかもここで，就学の始期と終期が定められ[38]，また学年は4月1日に始まり翌年の3月31日に終わるということも規定されたから[39]，年齢と学年は対応することになったわけである。

この学年別学級は，大正自由主義教育運動，また戦後の教育改革を経て，なお今日の学級に引きつがれている。たしかに，教授法に関しては，定型化された画一的な一斉教授法にかわる学習の個別化・分団化の主張が盛んに行われてきたが，種々の学習指導法の改革の取り組みも，1組の児童を常に固定して扱うという学級の枠内での実践であり，制度的枠組みとしての学級のあり方そのものは，今日まで継続している。

3. 児童集団と教育機能の変化

等級から単級，さらに学年別学級という「学級」の変遷に伴い，そこで形成される児童の集団の特質と教育機能は，どのように変化していったであろうか。

ここで児童集団の特質という場合，第一に児童の年齢と学力の同質性―異質性という点，第2に児童集団の安定性という点に注目する。第2の点は，社会学的な意味での「集団」が存在したのかどうかという問題を包含している。社会学では，集団について種々の概念構成が行われてきたが，一般に，人々の集合体に①構成員間の地位と役割の分化，②目標・関心の共有，③規範の形成，④われわれ感情(we-feeling)，⑤持続的な相互作用の存在が認められるとき，「集団」と定義される[40]。これらの条件をみたすためには，その集合体が一定期間安定して存在することが不可欠である。学級においても，そこで形成される児童の集合体の安定性が，社会学的な意味での「集団」が成立しうるかどうかを左右する一つの指標となるだろう。

学級の教育機能については，従来の学校教育の機能の分類を踏襲し，「教授機能」と「訓育機能」の二つの観点から考察する。学校教育には，子どもたちの人格のうち，とくに思考能力・認識能力・創造能力などの認識の側面に働きかけ，これら諸能力を育成し高める「教授機能」と，行動様式・生活態度・価値信念体系・人生観・世界観といった道徳性の側面に働きかけてそれらを育成し高めていく「訓育機能」があるといわれる[41]。学級で行われる教育の機能は，学級の歴史的変遷に伴い，このどちらの側面が顕在化した形で現れてきたのかを考えてみたい。

まず，等級の場合は，学力において同質，年齢において異質な児童によって構成され，しかもそこには安定した児童の集団は存在していなかった。等級を編制するに際して第1に考慮されるのは，児童個々人の学習進度であり，児童集団はそうした進度の結果としてのみ，二次的に形成されるにすぎなかった。前述したように，標準修業

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

期間の6か月はあくまでも原則で，試験によって常に児童の入れ替えがあったと考えられるからである。

等級の機能については，教授機能の方が顕在化していたと考えられる。等級は，西欧の新しい知識を能率的に吸収するにふさわしい制度であり，そこに訓育的な機能は期待されていない。また，当時，近代学校の教授法として一斉教授法が導入されたわけであるが，等級制という教授—学習組織のもとではきわめて実施が困難であり，ほとんど実質的には個別教授に終始していたといわれている(42)。流動的，不安定な児童集団を前に，集団規律の指導を行うことは不可能に近かったであろう。等級は，それを生み出した教育観を考えても，またその実態を考慮しても，教授機能が主であった。

次に，学級制が成立した後の単級編制の学級についてはどうだろう。学級制では，学級を編制する第1の基準は，1人の教員が同時に教授しうる児童数であり，児童の学力と年齢は組分けなどに際して二次的に考慮されるだけであったから，単級での児童集団は，学力においても異質な集団となった。また，単級では，児童は長期間一つの集団を形成するようになり，集団の安定性は強まった。

単級の機能については，単級では訓練の統一，家族主義的な慣習や従順性の育成が徹底したということで，訓育機能が非常に顕在化したと考えられる。一方，教授機能については，構造的な制約からやむをえないとはいえ児童に「自働練習」の機会を与えうるということで，むしろ自学主義的な側面がみられる(43)。学級での教育活動，とりわけ訓育活動を展開するうえでの「集団」に対する着目は，単級において始まったとみることができる。

そして，同一年齢の児童によってまず学年を分けるという学年別学級において，児童集団は，年齢においては同質であるが，学力においては異質な集団となる。学年制の成立の背後には，同年齢児童は同一期間に，同程度の教科内容を習得しうる，という発達の可能性への信頼があったわけであるが，現実には同年齢の児童間の学力差は大きく，この理念と現実とのずれが，今日の学級の抱える問題点のひとつとなっている。

一方，教師は，同一教材で同時に同年齢層の児童を教授しうるようになり，本来の一斉教授の実施が可能となった。とりわけ，ヘルバルト主義の教授理論を媒介とするいわゆる教授定型が，ひろく授業の一定の形式を教師に示すようになる(44)なかで，教授面での教師の指導力，統制力に注目が払われるようになる。すなわち，学年別学級は，単級での訓育機能に加え，教授機能を強めるようになったと考えられる。

ただし，この教授機能は，教師から児童への知識伝達をいかにうまく行いうるか，という点において強化されたものである。当時よく読まれたという加藤末吉の『教壇上の教師』という本には，教師の伝達技術である「教様」の問題が主に論じられている。教様とは，一言でいえば「教え振り」といったもので，なかでも話術（音声の律，調，色，勢などと顔色，動作，挙止など）が中心となっている(45)。一方，児童の

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

集団は，〝教育を受けるに都合のよい状態に訓練〟[46] しておくことが必要であるとされ，児童集団を教授に積極的に生かそうという試みはみられない。言いかえれば，そこでの児童集団に対する指導の技術とは，「逆説的に言えば，集団を集団たらしめない技術」[47] であったということができる。学級での教授活動に際しての「集団」の活用の可能性は，学年別学級において開かれたが，教師からの知識伝達を受容する単なる「集合体」としてのとらえ方にとどまっていた。

4. まとめと今後の課題

本稿では，学級の成立過程をたどるなかで，そこで形成される児童集団の特質と学級の教育機能の変化について考察してきた。結論を図示すると，図2，図3のようになる。

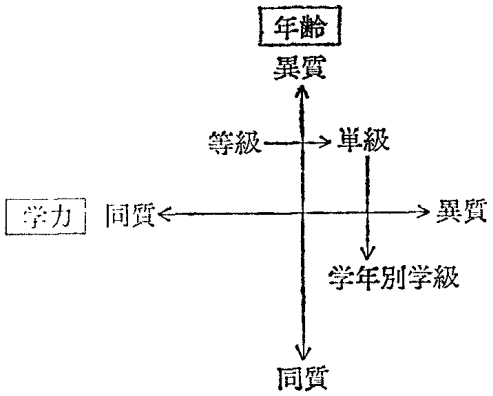

図2　児童集団の変化

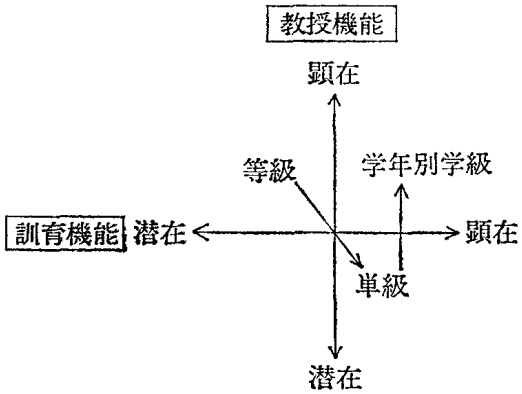

図3　教育機能の変化

まず，児童集団の特質を，児童の年齢と学力の同質性―異質性という点からみると，図2のように変化してきている。そして，今日の学級の抱える問題（1学級内の児童の学力の分散の大きさ，学級編制の固定性など）は，学級制の成立そのものよりも，むしろ学年別学級の成立が大きな契機となっている。一方，社会学的な意味での「集団」が形成されるのは，学級制が成立し，児童が長期間同一の集団を形成するようになってからであるとみることができる。

次に，学級の教育機能の変化を，教授機能と訓育機能の二つの側面について示したのが図3である。これについては，学級での教育活動の何をもってそれぞれの機能を果たすものととらえるのか，またそれぞれの機能の顕在性，潜在性を何で測るのか，という重要な問題を残している。現時点では，当時の教育政策ないし教育観といった社会的背景や限られた文献から考察したところの仮説の段階にとどまっている。とりわけ，学年別学級の教育機能については検討の余地を多く残しているが，ここでは，学年別学級は，単級での訓育観を引きつぎ，さらに教授機能を強化してきたという見方をとった。

ただし，ここで重視しておきたいのは，学年別学級の教授機能の内容である。学年

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

別学級の教授機能は，等級や単級と異なり，同年齢の児童の安定した「集団」の成立のうえに作用するものであった。すなわち，学年別学級での教授は，当然，集団に対する指導を包含していたはずであった。しかし，前述したように，学年別学級での教授は，児童集団の積極的な活用という方向ではなく，教師からの能率的な知識伝達という観点から行われた。学年別学級という安定した児童集団の存在のうえに，一斉教授が初めてその本来の形で行うことが可能となったわけであるが，そこでの児童集団は，教師と相互作用する者たちの単なる総和としてしかとらえられなかった。

児童集団を，単に静かな受動的な集合体にしておくか，ダイナミックな能動的「集団」とするかによって，学年別学級のもつ教授機能の内容は大きく異なってこよう。成立期の学年別学級のこうした教授機能は，多かれ少なかれ今日まで引きつがれてきているのではなかろうか。

この問題を明らかにするためには，学級が学校教育においてより重要性を高め，また種々の新しい学習指導法が試みられるようになる大正期の分析が不可欠である。実践記録などの一次史料の分析とともに，今後の課題としたい。

また，児童のつくる集団そのものについての社会学的，社会心理学的研究もあわせて必要である。たとえば，同年齢の子どもによって構成される集団と，異年齢の子どもが構成する集団の構造，機能，集団過程の差異，また，児童の性別や年齢による集団の特性や集団の影響力の差異[48]，といったテーマは，非常に重要であるにもかかわらず，未だあまり明らかではない。こうした問題の究明は，歴史的研究に貴重な理論枠組みを提供するものであり，これらのテーマについての理論的および実証的研究も今後の課題である。

〈注と文献〉

(1) 岩波小辞典『教育』第2版　岩波書店，1973年。

(2) 昭和55年4月に，いわゆる第五次学級編制・教職員定数改善計画が発足し，現在「40人学級」へと移行しつつある。

(3) 麻生誠・米川英樹「『落ちこぼれ』問題の教育社会学的考察」『現代教育科学』No. 264，明治図書，1979年。

(4) 教育社会学のなかでは，末吉悌次，片岡徳雄，木原孝博，武藤孝典などによって研究がすすめられてきた。文献については，武内清・苅谷剛彦・浜名陽子「学校社会学の動向」『教育社会学研究』第37集，1982年を参照されたい。

(5) ここ10年間の系譜については，同上の文献を参照されたい。

(6) Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, 1960. 杉山光信，杉山恵美子訳『〈子供〉の誕生―アンシャン・レジーム期の子供と家族生活―』みすず書房，1980年。

(7) 先行研究として，佐藤秀夫「明治期における『学級』の成立過程」『教育』6月号，国土社，1970年，影山昇「明治期における『学級』概念形成の過程」『教科教育の体系的研究(7)―各論研究―』愛媛大学教育学部・教科教育研究会編，1974，宮坂哲文「日本における学級経営の歴史」『宮坂哲文著作集Ⅲ』明治図書，1975年，

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

などがある。

(8) 教育社会学で学級の歴史を扱った数少ない研究に，次のものがある。片岡徳雄「『教授』法と『学習』法の人間関係」，片岡徳雄『学習集団の構造』，黎明書房，1979年，清水義弘「地域教育の再編成—学校組織をどう改めるか—」清水義弘『地域社会と学校』，光生館，1980年。

(9) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史3学校教育(1)』，1974年，538頁。

(10) 同上，547頁。

(11) 文部省『学制百年史　資料編』，1972年，81頁。

(12) 国立教育研究所編，前掲書，542頁。

(13) 同上　531頁。

(14) 同上　535—536頁。

(15) 天野郁夫「明治5年『学制』頒布と試験」『月刊リクルート』1月号，1982年，75頁。

(16) 国立教育研究所編，前掲書，991頁。

(17) 同上　998頁。

(18) 『明治以降教育制度発達史』第2巻，1938年，277頁。

(19) 文部省　前掲書，89頁。

(20) 『明治以降教育制度発達史』第3巻，1938年，106頁。

(21) 同上　110頁。

(22) 同上　110頁。

(23) 同上　107頁。

(24) 国立教育研究所編『日本近代教育百年史4学校教育(2)』，1974年，148—150頁より算出。

(25) 同上より算出。

(26) 同上　151頁。

(27) たとえば，高等師範学校附属学校編纂『単級学校ノ理論及実験』金港堂，1894年，岡本常次郎『単級学校ノ教授ト管理』金港堂，1896年，岩手県尋常師範学校編纂『岩手県尋常師範学校附属単級小学校実験報告』1896年，などにみられる。

(28) 高等師範学校附属学校編纂　同上　30頁。

(29) 単級の内部をいくつかに区分したものを「組」とよんだ。

(30) 高等師範学校附属学校編纂　前掲書　39頁。

(31) 同上　41頁。

(32) 国立教育研究所編　前掲書(24)，140頁。

(33) 同上　947—948頁より。

(34) 同上　明治41年に義務教育年限が6年に延長したため，45年のパーセントは，6学級以上の学校のパーセントである。

(35) たとえば，渡辺辰次郎『学校管理法教科書』金港堂，1910年，小川正行・佐藤熊治郎・篠原助市『新撰　小学校管理法』東京宝文館，1913年，などに述べられている。

(36) 渡辺辰次郎　同上　92頁。

(37) 『明治以降教育制度発達史』第1巻，1938年，68頁。

(38) 小学校令改正第32条に〝学齢児童ノ学齢ニ達シタル月以後ニ於ケル最初ノ学年ノ始ヲ以テ就学ノ始期トシ尋常小学校ノ教科ヲ修了シタルトキヲ以テ就学ノ終期トス〟となった。文部省　前掲書，102頁。

NII-Electronic Library Service

The Japan Society of Educational Sociology

(39) 小学校令施行規則　第25条に定められた。文部省　同上　104頁。
(40) 塩原勉・松原治郎・大橋幸編『社会学の基礎知識』有斐閣，1979年，40頁。
(41) 木原孝博『道徳教育の基礎理論』明治図書　1981年，9頁。この場合の機能とは働きないし作用というほどの意味である。
(42) 佐藤秀夫　前掲論文，19—20頁。
(43) 宮坂は，単級学校論のなかに一種の実力主義的学力観を認め，この点が新教育運動につながるとしている。宮坂哲文　前掲書，254頁。
(44) その過程は，稲垣忠彦『明治教授理論史研究』評論社，1966年，115—304頁に詳しい。
(45) 加藤末吉『教壇上の教師』良明堂，1908年。
(46) 同上　183頁。
(47) 片岡徳雄　前掲書，213頁。
(48) フィルー，J.—C. も同様の課題の重要性を指摘している。フィルー，J.—C.「集団心理学と学級の心理」Debesse, M. & Mialaret, G. (eds.), *Traité de Sciences Pédagogiques*, 1974, 波田野完治・手塚武彦・滝沢武久監訳『教育と社会』現代教育科学7，白水社，1977年，135—136頁。

NII-Electronic Library Service